

CARÁTULA

Título: “YO SOY”, POSIBILIDAD DE ENUNCIACIÓN DE LAS SEXUALIDADES EN LA ESCUELA

Autora: Jesica Mariana Baez

Pertenencia Institucional: Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / CONICET

Cargo académico: Jefa de trabajos prácticos de Investigación y Estadística II de la
carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. / Becaria Doctoral del CONICET tipo
II (2012-2014)

Dirección Postal: Vallejos 2750 PB 1, Ciudad de Buenos Aires, CP 1419

Dirección electrónica: j.m.baez@hotmail.com

“YO SOY”, POSIBILIDAD DE ENUNCIACIÓN DE LAS SEXUALIDADES EN LA ESCUELA

Jesica Mariana Baez

Resumen

En este artículo propongo explorar las posibilidades y límites que tienen los/as estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires para enunciar su propia voz cuando sus modos de habitar el cuerpo no se ajustan a lo esperado. Partiendo de concebir a la escuela como dispositivo que enseña, disciplina, norma, evalúa, clasifica a los cuerpos que pasan por ella, analizaré la construcción de la voz de los y las estudiantes, en tanto voces femeninas y voces masculinas. Al mismo tiempo que, la escuela es también un lugar de encuentro con otro/a habilitando la emergencia de aquello que escapa a la regla es que me pregunto por las posibilidades de *articulación de aquellas estridencias, balbuceos*. Indagar la experiencia sensible, en este caso “la voz”, me convoca a revisar y tensar los modos tradicionales de construcción del conocimiento científico de las ciencias sociales en aras de reponer la densidad e intensidad del dato empírico en su dimensión corporal y sentimental. En este sentido, el trabajo tiene por desafío construir un corpus empírico “*encarnado y sentido*” desde mi propia voz como investigadora.

Palabras claves

**ESCUELA SECUNDARIA – SEXUALIDADES- VOCES JUVENILES -
HETERONORMATIVIDAD**

Resumen en inglés

In this article I propose to explore the possibilities and limits of High School students of the City of Buenos Aires to articulate their own voices when their ways of inhabiting the body does not meet hegemonic expectations. based on the idea of the school as an institution that teaches, disciplines and performs evaluations of the people that pass through it, I will analyze the construction of the student's voices. At the same time, the school is a place to meet with others enabling the "emergence of what escapes the rules", I wonder about the possibilities of articulation of their stridents and babbling sounds. This sensory experience that i name as "the voice" leads me to review the traditional ways of construction of scientific knowledge in the social sciences in order to restore the density and intensity of empirical data in all the dimensions. This work has the challenge to build a "flesh and sense" empirical corpus from my own researcher's voice.

Puntos de partida: escuela, sexualidades y jóvenes

La escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza y marca a los cuerpos que pasan por ella, equilibrando, por un lado, el incentivo de una sexualidad “normal” (heterosexual y sexista), y por el otro, la contención de la misma (Morgade, 2012). En otras palabras, la institución escolar legitima determinadas subjetividades tendiendo a la homogenización y uniformización de los cuerpos junto con la distribución binaria, jerárquica y asimétrica (Fernández, 1993) de los modos de habitarlos. Es por medio del curriculum oculto y prescripto que los/as estudiantes aprenden “la feminidad y masculinidad hegemónica”.

En los últimos 20 años, han proliferado investigaciones –tanto a nivel nacional como internacional– que han problematizado la construcción sexuada de los cuerpos estudiantiles en el ámbito escolar. La proliferación de estos estudios trajo consigo la reconceptualización de los términos *sexo* y *género*, y dio lugar a disputas y resoluciones diferentes. No han sido ajenos a este proceso, la lucha del movimiento social de mujeres y de los movimientos sociosexuados (Subirant, 1999). Partiendo de una concepción en la que el género era el receptáculo de la práctica socio-cultural sobre una base natural y biológica, el sexo, hasta planteos actuales donde se problematizan los modos de construcción de un cuerpo sexuado y generizado (Butler, 2004), un abanico de estudios emergieron para dar cuenta de la construcción de la hegemonía.

Cercano a esta última línea de trabajo, Pablo Scharagosdsky (2006) analiza cómo la práctica escolar de la educación física en la Argentina contribuye a la construcción de determinada masculinidad y determinada feminidad. Por medio de entrevistas y observaciones de clases de 9^{no} año de EGB, encontró tres regularidades de corte sexista y estereotipado. En primer lugar, se constituye un código de género donde lo femenino aparece como refuerzo de lo negativo y lo ridículo, y lo masculino como norma y modelado de lo que hay que hacer. En segundo término, se contribuye a un uso desigual del tiempo y el espacio propiciando comportamientos y actitudes diferentes entre chicos y chicas. Por último, las representaciones de género de los/as docentes participan de la institucionalización de las normas, prácticas, prioridades y expectativas diferenciales respecto de sus estudiantes.

Sin embargo, la comprensión profunda de aquello que *acontece* cuando las normas quedan al desvelo frente a cuerpos que desafían la heteronormatividad y el sexismo ha sido poco desarrollada. En otras palabras, los estudios acerca de las resistencias, disidencias y contra-hegemonías es incipiente.

Parte de los trabajos nacionales abocados a esta temática han focalizado su mirada en los efectos de transgredir la norma heterosexual e indagaron, por ejemplo, en la producción de la homofobia, y las concepciones y visiones en torno a la “homosexualidad” en el ámbito escolar.

Desde tradiciones anglosajonas, no obstante, una serie de desarrollos indagan la producción de identidades sexuales no hegemónicas en el nivel secundario. Epstein y Johnson (2000) entrevistaron, en Gran Bretaña, a estudiantes que se identificaban como lesbianas, gays o bisexuales. Bettis y Adamas (2005), en EE. UU., indagaron con un grupo de estudiantes que se reconocían como lesbianas, dónde una estudiante puede ser una estudiante lesbiana.

Retomando los aportes de estos estudios, y teniendo en cuenta que a nivel nacional ha sido poco transitado la indagación acerca de la experiencia de estos y estas jóvenes estudiantes, esta investigación se propone describir y analizar el *detalle* de tales experiencias, que he llamado “trans”. La categoría “trans” porta una historia; en este trabajo partiré de la definición que Mauro Cabral ha elaborado: “un conjunto de discursos, práctica, categorías identitarias y, en general, formas de vida reunidas bajo (...) un rechazo compartido a la diferencia sexual como matriz natural y necesaria de subjetivación (2007)”. En una visión restrictiva, este término alude a un genérico donde entran “travestis, transexuales, transgénero”. Descartando tal acepción, defino como “trans” a toda aquella subjetividad que de *alguna manera* discute los parámetros de la heteronormatividad sexista, aún cuando tal tensión solo se manifieste por momentos y en espacios determinados (Baez, 2010).

Intentando recuperar el intersticio, la multiplicidad, aquello que a fuerza de no ser catalogado puede *acontecer* (Badiou, 2006) por sobre la pretensión de estabilidad homogénea de la identidad, en este artículo focalizaré sobre las posibilidades y límites que tienen los/as estudiantes de nivel medio de enunciar su propia voz cuando sus modos de habitar el cuerpo no se ajustan a lo esperado¹.

¹ Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación doctoral titulado “La experiencia educativa trans. Acerca de los modos de vivir el cuerpo sexuados de chicos y chicas en su paso por la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires”. El mismo es dirigido por la Dra. Graciela Morgade y codirigido por la Dra. Ana Padawer. El proyecto tiene asiento en el CONICET, siendo mi lugar de trabajo el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

¿Cómo *irrumpe* la voz de estos/as estudiantes? Dirá Badiou, “dicho con simplicidad, un acontecimiento es un sitio que tiene la capacidad de hacer existir en un mundo lo inexistente propio del objeto subyacente al sitio (2006: 474)”. ¿Qué *inexistentes* permiten estas voces? ¿Cuáles son los *punctum* de estas voces? ¿Qué parte de esas voces “*sale de la escena, como una flecha, y viene a perforarme*” (Barthes, 1995d: 1126)?

Algunas notas metodológicas: investigar las experiencias

Para indagar la voz de estas experiencias, reconstruí un corpus empírico nutrido por una serie de notas de campo, producto de observaciones de clases, recreos y otros espacios escolares, así como también una serie de registros audiovisuales realizado por los/as propios/as estudiantes en el mismo ámbito.

Dicho material es producto de una estrategia metodológica más amplia que se encuadra dentro de los aportes de la etnografía. Una definición posible de etnografía es aquella que la reconoce como un proceso y una producción de investigaciones sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción de su particularidad (*ethnos*, en el sentido de otredad). Por medio de esta estrategia metodológica, intento interpretar y describir una cultura y hacerla inteligible a quienes no pertenecen a ella. Como conjunto de herramientas teórico-metodológicas, permite vincular teoría e investigación, teoría y campo, favoreciendo nuevos descubrimientos. No se parte de teorías y categorías preestablecidas, sino desde la construcción del conocimiento a partir de lo que piensan, dicen, sienten, muestran, hacen los/as sujetos que son parte de este proceso. La etnografía no establece una serie de “métodos y técnicas” previamente definidos: no hay un recetario de técnicas a desplegar, pero sí una serie de estrategias y procedimientos a desarrollar. En este caso, se partió de la observación de clases escolares, recreos y otros acontecimientos escolares y de la entrevista en profundidad de los/as actores involucrados.

Asimismo, y dada la particularidad del objeto-problema construido, opté por incluir los aportes metodológicos de la antropología visual. Siguiendo a Ruby, “una antropología de la comunicación visual es permitida sobre el supuesto de ver los mundos visibles y gráficos como procesos sociales, en donde los objetos y las acciones son producidos en la intención de comunicar algo a alguien, lo que otorga una perspectiva ausente en otras teorías. Es una investigación de todo lo que los humanos hacen para que sea visto –sus expresiones faciales, trajes, los usos simbólicos del espacio, sus residencias y el diseño de los espacios que habitan, así

como la completa gama de artefactos pictóricos que producen, desde los grabados de roca hasta los hológrafos” (2007: 8). Esta dimensión del objeto-problema requirió volver a formular las técnicas y estrategias a construir y utilizar. La introducción del registro audiovisual no intentó complementar el registro escrito o los déficit de la escritura antropológica (Guigou: 2001), sino profundizar la indagación de los aspectos sensibles que esta investigación se propone. Aún así, esta incorporación no parte de una concepción de la imagen como transparencia de “la realidad”, sino como producto del recorte particular que realiza el investigador, recorte que se sustenta en interacción dinámica con el marco teórico. El ingreso de la cámara de video como instrumento para la elaboración de registros audiovisuales intenta profundizar la dimensión corporal-sensorial.

El trabajo de campo realizado se concentra en una institución de nivel medio público de la Ciudad de Buenos Aires. La *escuela* está ubicada en el barrio de San Telmo. Cuenta con un solo turno por la tarde y asisten unos 900 estudiantes. Según el equipo directivo, la mayor parte del estudiantado proviene de los barrios de “bajos recursos” de Constitución y Barracas y muchos de los/as estudiantes son hijos-as de inmigrantes de la comunidad peruana y boliviana. Llegó a constituirse en un *lugar etnográfico* (Wright: 2005), tras un año de trabajo en el marco de un proyecto de Voluntariado Universitario. El proyecto se proponía la formación de líderes comunitarios/as en temas vinculados a la educación sexual. Para ello se trabajó con los alumnos de 4^{to} año de las distintas secciones, durante el lapso de un año en talleres semanales en los que participé como docente tallerista. El contacto cotidiano me permitió ir conociendo al estudiantado. Los chistes en torno al que es “puto” fueron unos de los hechos que más llamaron mi atención.

De las voces heterosexuales, y de las otras

Voz, algunas definiciones

En la primera acepción del *Diccionario de la Real Academia Española* (vigésima segunda edición) “voz” se entiende como aquel “sonido que el aire expelido de los pulmones produce al salir de la laringe, haciendo que vibren las cuerdas vocales”. Es justamente en el cruce entre percepción y cuerpo donde este trabajo se sitúa: para emitir la voz articulada se compromete el funcionamiento del aparato fonador. La posibilidad de articulación de estos sonidos pone en evidencia la existencia de elementos no articulados, y es allí donde propongo focalizar. En palabras de Barthes (1955a: 733), “no es el soplo, sino más bien la materialidad del cuerpo

surgida del gaznate, lugar donde el metal fónico se endurece y se separa”. ¿Qué sucede con la articulación de las voces de los/as estudiantes *trans*?, ¿cómo se llega a la posibilidad de enunciar: “Yo soy”? Para ello propongo fijar la mirada en aquello que *queda por encima o bien por debajo* de la articulación.

Resulta ineludible a la hora de analizar la voz, indagar la escucha. En términos de Merleau Ponty, la posibilidad de *rose* de un cuerpo que vocea a un cuerpo que escucha. O bien, ese *lugar de fricción* (Nancy, 2002) que se inaugura cuando la articulación enunciada talla en el oído. La primera talla que me convoca es sobre mí misma como investigadora: ¿qué escucho?, ¿qué es aquello que fricciona o aquello que me rosa? Estas preguntas han guiado el armado del trabajo de campo que presento. Es el *detalle* de esas voces juveniles que me *afectan*. Me arriesgo a pensar que el encuentro de cuerpos sexuados deviene en posibilidad de afección y el objeto de estudio se acerca al propio sujeto que estudia en una desigualdad compartida. “Si oír es comprender el sentido, escuchar es extenderse hacia un posible sentido que, por ende, no es inmediatamente accesible” (Nancy; 2002:18) ¿Qué posibilidades de escucha se construyen en las condiciones del campo?

Por otra parte, si la escuela es el espacio público de encuentro de voces, donde lo articulado se abre a otros articulados, me interrogo sobre lo que sucede con aquello que se queda afuera y sobre cuál es el rol desde esta misma institución para la emergencia de los sonidos marginales. Si la clave de la política resulta de aquel remanente que nunca es articulable de “una vez y para siempre”, qué sentidos es necesario desarticular para que lo marginal sea escuchable. En otras palabras, ese remanente que socaba de manera continua por inclusión, acicatea y punza. Sin embargo, este empuje *raspa* sobre “un algo ya establecido”. ¿Qué es aquello establecido?, más específicamente: ¿cuáles son las voces establecidas?

Voces femeninas, voces masculinas

Un estudiante varón (Juan) habla con la profesora acerca del programa de la materia, le hace preguntas sobre las unidades, sobre los temas que trabajarán.

Se escuchan risas de sus compañeros y compañeras.

Profesora: ¿Qué pasa?

Estudiante varón: ¿Qué pasa? ¡Pero, profe!

Profesora: ¿De qué se ríen?

Estudiante varón: Profe, ¡miré como habla!

Risas generalizadas

Profesora: ¿Cómo habla?

Estudiante varón: Ay, profe. Obvio.

Se produce un silencio, la profesora comienza con el tema.

¿Cómo habla Juan?, ¿Qué sucede con su voz? No se trata de una incomodidad con lo que dice, sino el tono, ritmo e intensidad. Algo reside allí que raspa, fricciona, rosa los oídos de sus compañeros y compañeras que finalmente desencadena risas. ¿Qué acontece en esa voz?, ¿su estridencia? En palabras de Lyotard: “Bajo el nombre de estridencia sólo cabe interpretar una metáfora de lo inaudible en el registro de lo audible: una voz tocaría el límite de lo que puede vocear, en frecuencia y en intensidad” (2001:89).

La emisión de esa voz pone en evidencia el anclaje anatómico y cierto dislocamiento entre la voz esperada para el cuerpo observado y la voz de Juan. Queda develado que para determinado cuerpo se espera determinada voz. La intensidad resulta una codificación de normalidad: voz grave para varones, voz aguda para mujeres. Talbot, en *Language and Gender* (2010), tomando como punto de partida la existencia de diferencias físicas que conforman la producción de la voz analiza cómo la cultura modeliza las voces femeninas y las voces masculinas en un espectro específico. Afirmará la autora que las muchachas en las aulas murmuran, mientras que los varones manejan un rango de intensidad más amplio, por ejemplo.

Juan habla y su voz encadena palabras con otras palabras. No obstante, su fonación comunica “un algo más” que es motivo de interrupción. Su tono –ligeramente más agudo para mi oído–, tal vez, descriptible con la categoría “amanerado” como le han adjudicado sus compañeros y compañeras en otros espacios, irrumpe, molesta y ocasiona la interrupción. Pareciera flotar en la atmósfera del aula “*un basta de ese tonito*”. La voz de Juan disloca un orden y enuncia en su tono un nuevo lugar para los hechos. Su tono “amanerado”, “más agudo” anticipa un universo nuevo donde la discontinuidad cuerpo/sexo/género se evidencia.

“Están en hora libre. Suena el celular de Willy. Se pone los auriculares y atiende.

Willy: Hola.

Mara: ¡Ay! ¡Poné voz de hombre para hablar!

Miré (se ríe).

Willy encaja la voz y la pone más grave y rasposa. Endereza su cuerpo, mueve su cabeza y luego parece colocar la garganta (como lo hace un cantante) y dice un “hola” en registro distinto al habitual.

Willy: Hola, hola...

Mara mira el teléfono tratando de identificar el número y dice: ¡Ah, es Matías! (el novio de Willy).

Willy: Si, pero tenía voz de chica. (Se ríe con Mara y continua su conversación. Vuelve a su registro habitual más agudo)."

Aparecen aquí dos registros de voz. Se atiende el celular con "voz de hombre", se habla en la cotidianidad con "voz de no hombre". En el camino para llegar a "esa" voz, en el relato de jóvenes estudiantes que hoy se identifican como "gays", se narran periodos de profundo silenciamiento.

"Yo, acá, lo dije el año pasado, después de hablar con mis amigas de acá. Ellas me dijeron que estaba todo bien, que no pasaría nada, que eso era normal. A mí ya se me notaba, pero no importó. En primer año, decía que me gustaba ella (una compañera que hoy es su amiga), después dije que tenía novia. Ahora M es mi novia para mi familia, pero acá ya saben, ya lo dije." (Willy, estudiante de 5^{to} año).

El relato de Willy nos acerca a la *doble vida* que viven estos/as estudiantes. Sus primeros cuatro años de la secundaria sostuvo para el espacio escolar y familiar una imagen de adolescente heterosexual mientras que por fuera de la escuela se asumía como gay. Abierta la posibilidad de compartir sus elecciones con otros/as, el espacio privilegiado fue la institución escolar, pero se mantuvo la doble vida para el mundo doméstico.

El silencio que se produce ejerce violencia de manera no visible, permeando la cotidianidad. El silencio aparece de manera institucionalidad. Willy comenta: *"Cinthia vino a preguntarme un día si yo era gay. Le dije que no, se lo negué. Después lo pensé y le dije que sí. Nunca nadie me había preguntado, aunque creo que, a lo último, ya se me notaba"*. En consonancia, la preceptora del curso agrega: *"Se dice mucho de él. A mí no me dijo nada y no le voy a preguntar, ¿no? Pero yo creo que sí"*. Se sospecha; no se dice nada. No se pregunta cuando "eso" —que se visibiliza de manera tenue— resulta relegado e invisibilizado desde los/as distintos miembros de la institución escolar.

Se trata de un silenciamiento impuesto por otros/as: "nadie me preguntó". ¿Se legitimaría la voz de Willy si la pregunta se pone en escena? Él termina afirmando: "Yo soy gay", después de que una compañera le pregunta y de que otras "allanaran los efectos temidos". Su silencio se rompe cuando la interrogación por la redundancia heterosexual es suspendida. Se sospecha, pero no se pregunta; se muestra, pero no es dicho: la impotencia impera en el aire.

En el caso de las chicas lesbianas, el silenciamiento se fortalece. Aún cuando en el ámbito escolar han “salido del closet”, los/as adultos/as, y en ocasiones sus compañeros/as, “las regresan al closet”. *“Son chicas, uno no se da cuenta. No se ven”*, afirma una profesora. En las voces de estas chicas, lo inarticulado es totalmente invisible. No tienen tono, ni timbre, ni ritmo que las diferencie; o bien sus tonos, sus timbres, sus ritmos son rápidamente estandarizados para no ser escuchados como disruptivos. Ellas están en el aula; ellas dicen que tienen novias, pero “no se ven”. *“Yo estoy en el aula, pero es como si no estuviera”*, afirma Mara.

Aún así, la presencia de “otro/a contenedor/a” en los relatos de chicos y chicas que han salido del closet y el ámbito de la escuela han resultado los privilegiados para articular lo inarticulable por sobre la familia. La Ley de Matrimonio Igualitario parece fortalecer esta vinculación.

“Con el tema de la ley del matrimonio gay, las profes daban su opinión. La profe de Literatura dijo que estaba a favor. Nosotros ya sabíamos que era lesbiana, pero ella no lo dijo, pero nos habíamos dado cuenta. Eso me ayudó, creo. Bue, eso me ayudó a mí”. (Willy, 5^{to} año)

La puesta en debate, en el campo social, de la Ley de Matrimonio aparece en el relato de estos/as jóvenes como escenario donde varios elementos que se mantenían por fuera de la articulación comienzan a ser parte de la hegemonía y se convierten en el colchón sobre el cual articular la experiencia individual. Conocer otros/as adultos/as posibilita a los/as estudiantes para dar curso público a narrativas propias que tienden a unificar la *“doble vida”*.

Creando voces propias

Mara y Willy hablan durante un recreo respecto de cuándo le van a decir a los padres de él que él es gay. Hasta el momento, para la familia de Willy, Mara es su novia. Cinthia y Jimena escuchan.

W: ¿A mi papá? No tengo necesidad. Tal vez a mi mamá, sí. A fin de año, a ella sí.

“Soy gay”, le voy a decir.

Las compañeras se ríen. Willy, cuando dice “Soy gay”, lo dice casi susurrando, casi no sale el sonido y solo es la mímica de boca juntando los fonemas que dan lugar a la afirmación.

Lo repite varias veces y sus compañeras se ríen.

Como un juego donde se practica un discurso, Willy dice: “Soy gay”, frente a sus compañeras. Lo susurra: ¿será así menos trágico? Pareciera que enunciarlo con firmeza pudiera trastocar el orden del mundo. Dirá Barthes: “La palabra es irreversible, esa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho no se puede recogerse (...). Cuando hablo no puedo pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir ‘anulo, borro, rectifico, o sea, hablar más’” (1987:99).

El susurro también parece pedir un permiso tímido para ser parte de ese mundo. “Susurrar es dejar oír la misma evaporación del ruido: lo tenue, lo confuso, lo estremecido se reciben como signos de la anulación sonora” (1987:100). Ahora bien, ¿es posible susurrar cuando la salida del closet implica riesgos?, ¿cuándo el silencio pareció ser la mejor estrategia? La repetición del susurro es un ensayo de una escena que pronto podrá acontecer y para la cual hay que preparar un lenguaje.

En espacios de distensión, como recreos y horas libres, estos/as estudiantes practican articulaciones novedosas, donde lo lúdico impera. Escenas que balbucean, que expresan, donde casi no se trata de hablar sino de jugar.

Mara llega con su hermana, Valentina, de 5 años, al aula (salió antes del jardín y como queda en el mismo edificio, la fue a buscar). Valentina se sienta en el banco doble con su hermana. Trae un bebé.

Jimena, Yahaira y Willy la saludan. Ellos estaban conversando.

Y: ¿Y ese bebé?

Mara: Es Valentín.

Y toma el bebé: ¡Qué lindo bebé!

Valentina se mantiene callada. Toma la netbook de Mara, la abre y se pone a jugar en silencio.

Willy toma el bebé. Unos minutos después, Yahaira comienza a filmar con su celular.

Willy acomoda la ropa del bebé; le ponen la mamadera en la boca.

Y: ¡Eso es para sacar los mocos!

W: ¿Es su mamadera, no?

V: Asiente

W: Es su mamadera, nena.

Se ríen

W: ¡Daiana! (Mueve al bebé como agarrándose los testículos)

Carcajadas

W: ¿A ver cómo baila? (El bebé baila).

J: ¡Baila los Guachitūros!

W: ¡Tirate un qué, tirate un paso! (Canta, y mueve al bebé)

Risas

M: Agarrale la cabeza Willy; tené cuidado con la cabeza.

W le sostiene la cabeza (como si fuera un bebé real) y continúa haciéndolo bailar. Le acomoda la ropa, manda besos a la cámara, lo hace bailar, lo acuna, le cambia los pañales. Sus compañeras se ríen. Va describiendo lo que va pasando con palabras sueltas... "Un saludo a Perú", "cambiarlo", "baila, baila". "Tira besos", "Se agarra los testículos".

W: Basta, basta, que sos gay. (Le habla al bebé)

Risas, carcajadas.

Y: ¡Mirá tiene un hijo gay!

W: Lo levanta y lo tira en el aire y lo agarra. (Repite varias veces)

Y a Jimena: ¡Yo no me quiero imaginar cuando este pibe tenga un hijo!

Risas, carcajadas.

En el transcurrir del juego, diferentes modulaciones parecen gestar articulaciones de un nuevo lenguaje, un nuevo orden donde, por ejemplo, Willy puede ser padre. ¿Qué *más* hay allí? No resulta ingenuo que esas conversaciones emerjan en el ámbito de la escuela, al tiempo que, aparece como ineludible agregar en el análisis por un lado la vivencia cotidiana de un curriculum oculto que tiende a fortalecer modelos hegemónicos y por el otro, una inclusión –lenta- de un curriculum explicito que tematiza las sexualidades desde la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. Sin embargo, *la articulación de lo nuevo* logra escapar o acontecer en esta misma grilla, la escuela se constituye entonces como espacio donde lo público también puede leerse como posibilidad de encuentro con públicos diversos.

Apuntes finales

Comenzaba este trabajo situando la escuela como un dispositivo histórico que construye corporalidades sexuadas. Esta construcción, tal como anticipa Butler (2006) hace posible la inteligibilidad de los cuerpos a través de las normas sociales. Afirmará esta autora "El cuerpo implica mortalidad, vulnerabilidad, agencia: la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros pero también al contacto y la violencia. El cuerpo también puede ser la agencia y el instrumento de todo esto, o el lugar donde "el hacer" y "el ser hechos" se tornan equívocos" (2006:40). En esta doble inscripción intente situar la emisión de la "voz" de chicos y chicas en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.

Poniendo como telón de fondo el contenido de la palabra articulada, en este trabajo focalice en aquello que acontece “por arriba, por abajo, en los márgenes” de dicha emisión, y cómo se realiza tal producción cuando el cuerpo emisor “no encaja” en la matriz heteronormativa/sexista. La fisiología del aparato fonador, tal como lo demuestran otros estudios, no predice la intensidad, el ritmo y el tono de la voz por completo. Del trabajo de campo realizado, se puede vislumbrar que el ámbito escolar *modeliza* la emisión de la voz de los/as estudiantes bajo estereotipos de género. Se espera una voz de mujer y una voz de varón que en su intensidad difieran: aguda y grave, respectivamente. La sanción aparece como emergente cuando otras voces “se desvían” de la tonalidad esperada.

Junto con la emergencia de corrección, los/as estudiantes encuentran espacios dentro de la escuela para articular oraciones que en el ámbito familiar aun se mantienen bajo el silencio. El ensayo del susurro como modo preparatorio aparece en los momentos “libres” (recreos, horas libres) y en el encuentro con docentes/compañeros/as que consolidan vínculos de confianza. Por otra parte, es notorio cómo “ciertas” voces carecen de asperezas como para ser “notadas”. Es decir, la voz “maricona” es señalada. Ella “algo” tiene, un algo que la particulariza y la inscribe dentro de la sanción. La voz lesbiana, en cambio, permanece en registros de mayor invisibilidad. En este sentido propongo pensar la escuela, también, como dispositivo histórico que habilita o no un ámbito político plural de encuentro con otro/a inesperado, produciendo un margen donde la producción de control puede abrir caminos para la emergencia de la creatividad.

Por último, es imposible disociar la voz sin notar la posibilidad de la escucha. Y así como la voz resulta de la construcción social e histórica, la escucha también. En este sentido cabe volver a preguntarse cómo esto acontece en la tarea de investigar.

Bibliografía

AISENSTEIN, Á. Y SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950*. Bs. As. Ed. Prometeo (Colección: Sujetos/Políticas/Educación).

BADIOU, A (2006). *Lógicas de los mundos*. París. Seuil.

Baez, J (2010). “Los closet de la desigualdad educativa, reflexiones de una misma y de lxs otrxs” En: *Actas de las Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación del IIICE*. 29 y 30 de noviembre de 2010. Buenos Aires.

BARTHES, R (1995). *La cámara clara*. Paidós. Barcelona.

BARTHES, R (1987). Le bruissement de la langue. En *Essais critiques IV*, Paris: Seuil: 63-69. *El susurro de la lengua*, Buenos Aires: Paidós, 1987: 98-101.

BARTHES, R (1995a). Ecoute. En *Oeuvres complètes*. Tome III. 1974-1980. Paris: Seuil: 727-756 [1977].

BETTIS, P.J., & ADAMS, N.G. (Eds.) (2005). *Geographies of Girlhood: Identities In- Between*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

BUTLER, JUDITH (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires. Paidós

CABRAL, MAURO (2007). "La Paradoja Transgénero". En: www.ciudadaniasexual.org

EPSTEIN, D Y JOHNSON, R (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Morata. Madrid

FERNANDEZ, A. M (1993). *La mujer de la ilusión*. Paidós. Buenos Aires.

GUIGOU, N (2001). "El ojo, la mirada: Representación e imagen en las trazas de la Antropología Visual". *Diverso Revista de Antropología Social*, nro. 4, mayo de 2001.

LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (2001). *Soundproof room. Malraux's anti-aesthetics. Chambre sourde: L'Anthiesthétique de Malraux*. Stanford, CA: Stanford University Press. Edición bilingüe [1998].

MORGADE, G –coord- (2012) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires. La Crujía.

NANCY, JEAN-LUC (2002). *A l'écoute*. Paris: Galilée. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

SUBIRATS, M (1999). "Genero y escuela", en Lomas Carlos *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós educador, Paidós, Barcelona.

TALBOT, M (2010) *Language and Gender*. Polity Press. Reino Unido.

WRIGHT, P (2005) *Cuerpos y espacios plurales. Sobre la razón espacial de la práctica etnográfica*. Serie Antropología. Departamento de Antropología. Universidade de Brasília. Brasília.